

Biographieforschung und Bildungsforschung: Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen

Wiezorek, Christine

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wiezorek, C. (2017). Biographieforschung und Bildungsforschung: Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(1), 21-40. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.03>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Christine Wiezorek

Biographieforschung und Bildungsforschung

Potenziale erziehungswissenschaftlicher Perspektiven
auf die Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen

Biographical and Educational Research or: The Potential of Biographical Approach in Educational Research

Zusammenfassung

Das Potenzial erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung liegt allgemein in der Analyse von individuellen Lern- und Bildungsprozessen. Anhand der Unterscheidung von bildungstheoretisch fundierten und sozialisierungstheoretisch ausgerichteten Zugängen erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung diskutiert der Beitrag, dass mit den verschiedenen Zugängen jeweils andere Aspekte in der Betrachtung biographischer Prozesse geschärft werden, die für Fragen der Bildungsforschung relevant sind. Neben der Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen sind diese zum einen in der Verknüpfung von empirischer Forschung, Bildungsphilosophie und Bildungstheorie durch die bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung zu sehen, zum anderen in der Beschreibung von gesellschaftlichen, institutionellen und pädagogischen Gegebenheiten in ihrer jeweils biographischen ‚Wirkmächtigkeit‘.

Schlagwörter: Biographieforschung, Bildungsforschung, qualitative Forschung, Bildung, Sozialisation

Abstract

The article discusses the potential of biographical research in the field of educational research. In this context, biographical research provides e.g. analytical insights into individual learning and educational processes. According to different theoretical approaches in educational research, however, it can be distinguished between biographical research which is oriented to philosophy of education and biographical research which is based on theoretical approaches to socialisation. Therefore, the potential of biographical research depends on the different theoretical points of view. It is shown, which aspects of biographical educational and learning processes come into focus due to the different theoretical approaches.

Keywords: biographical research, Educational Research („Bildungsforschung“), qualitative methods, Education, socialisation

1 Einleitung

Bildungsforschung, so auch das Thema des Schwerpunktheftes, ist interdisziplinär. Sie wird nach Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (2010) „keineswegs al-

lein von der Erziehungswissenschaft bearbeitet“ (ebd. S. 9), gleichwohl sie „die zentrale Bezugsdisziplin“ (ebd., S. 10) darstellt. Damit ist allerdings längst noch nicht gesagt, dass es *die* erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung als ein kohärentes disziplinäres Forschungsfeld gäbe. Nach Peter Zedler und Hans Döbert (2010, S. 24f) ist bereits diese Bestimmung abhängig von den jeweiligen Verständnissen dessen, was als Erziehungswissenschaft, als Bildungsforschung oder als erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung bezeichnet wird (ebd.). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung markiert hier *einen* Zugang zur Bildungsforschung, und hier wiederum auch nur *einen* – wenngleich prominenten – *innerhalb der qualitativen, genauer rekonstruktiv ausgerichteten, erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung* (Marotzki/Tiefel 2010). Zugleich aber ist nicht jede erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als (expliziter) Beitrag zur Bildungsforschung angedacht worden.¹

Insofern lässt sich fragen, ob sich eigentlich etwas so allgemein, wie es der Titel dieses Beitrags verspricht, zu *dem* Potenzial erziehungswissenschaftlich fundierter biographischer Forschung im breiten Feld der Bildungsforschung sagen lässt. Der vorliegende Beitrag versucht dies, wohl wissend, dass ein solches Unterfangen letztlich darauf beschränkt bleibt, nur die grundlegenden Linien einer an sich weit differenzierteren erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in Bezug auf deren Beitrag zur Bildungsforschung zu skizzieren. Verdeutlicht wird zunächst, dass bei aller Unterschiedlichkeit das Potenzial der verschiedenen Ansätze erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung in der Analyse von *individuellen Lern- und Bildungsprozessen*² liegt (2). Darauf folgend wird gezeigt, dass die biographischen Studien, die von bildungstheoretischen Überlegungen ausgehen, die Diskussion um die (grundlagen-)theoretische Konzeptualisierung von Lern- und Bildungsprozessen stark befördert haben (3). Anschließend wird argumentiert, dass sich in der eher methodisch begründeten Zurückhaltung in Bezug auf die Analyse konkreter Gegebenheiten, unter denen Bildungs- und Lernprozesse verlaufen, zugleich die Vermeidung der Reflexion inhärenter Normierungen zeigt (4). Im Anschluss wird dann, eher aspekthaft, dargelegt, wie in den sozialisationstheoretisch fundierten Ansätzen der Biographieforschung, die stärker in den handlungsfeldbezogenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen etabliert sind, neben der Rekonstruktion von Lern- bzw. Bildungsverläufen auch Bedingungen der Ermöglichung oder Begrenzung derselben in den Blick genommen werden (5). Mit einem knappen Resümee wird der Beitrag beschlossen (6).

2 Lern- und Bildungsprozesse als Gegenstand biographischer Bildungsforschung

Dass es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ein Interesse an Biographien, gerade in Bezug auf die Erforschung von Bildung, gibt, liegt auf der Hand, ist doch der Begriff der Bildung von jeher mit lebensgeschichtlich evidenten Lern-, Aneignungs- und/oder Entwicklungsprozessen verknüpft worden (Schulze 2006; Dausien/Hanses 2016). Und dieses Interesse an der Lebensgeschichte als einem ‚Konglomerat‘ aus Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozessen, ist es, auch hierauf kann man sich

schnell einigen, das sich als das grundlegende Interesse aller erziehungswissenschaftlichen biographischen Zugänge in der Bildungsforschung benennen lässt:

„Qualitative Bildungsforschung sensu Biographieforschung gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne zu folgen“ (Marotzki/Alheit 2002, S. 186).

Das Potenzial biographischer Zugänge in der Bildungsforschung lässt sich allgemein also schnell identifizieren: als ein Erkenntnisinteresse, das gegenüber anderen Zugängen im Bereich der Bildungsforschung – die bspw. Bildung als schulische (Qualifikations-)Ziele akzentuieren und Mechanismen der Erreichung dieser Ziele erforschen – auf die Mikroebene, auf „individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse“ (ebd.) gerichtet ist.

Von diesem Interesse ausgehend wird im Folgenden das Potenzial biographischer Zugänge im Feld der Bildungsforschung diskutiert. Dabei zeigt sich, was für die Bildungsforschung insgesamt gilt: dass die spezifischen Differenzen des Erkenntnispotenzials biographischer Forschung für Fragen der Bildungsforschung abhängig ist von der intra- bzw. interdisziplinären Verankerung zugrundeliegender (formal-)theoretischer Konzepte und Erkenntnisinteressen in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen bzw. über die Erziehungswissenschaft hinaus. Wie Winfried Marotzki und Sandra Tiefel (2010) ausführen, unterscheidet sich die Thematisierung des Verhältnisses von Bildung und Biographie in der Erziehungswissenschaft nach ihrer teildisziplinären Einbettung (ebd., S. 74ff.): Demnach dominieren in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft Ansätze, nach denen (bildungs-)theoretisch elaboriert individuelle Erfahrungsprozesse hinsichtlich ihrer Bildungsprozesshaftigkeit „reflexions-, sprach- und handlungstheoretisch“ (ebd., S. 74) differenziert werden. Vor dem Hintergrund, dass mit der Entwicklung der spät- bzw. postmodernen Gesellschaft Anforderungen an die individuelle Lebensführung einhergehen, die lebenslanges Lernen erforderlich machen (Alheit/Dausien 2006, S. 432), interessiert in der Erwachsenenbildung demgegenüber die Biographie eher als „Konzept des Lernens in der Lebensspanne“ (ebd., S. 437). In der Sozialpädagogik wiederum werden biographische Prozesse vor allem als Bewältigungsprozesse krisenhafter Ereignisse oder spezifischer gesellschaftlicher Lebenslagen fokussiert, die eher implizit als explizit auch auf Bildung verweisen (Wensierski 2006; Böhnisch/Schröer 2013; Litau u.a. 2016).

Bereits dieser kursorische Verweis zeigt, dass erziehungswissenschaftliche Biographieforschung ein Feld ist, in dem Unterschiede in den Erkenntnisinteressen und den grundlagentheoretischen Perspektivierungen existieren. Zudem wird durch die kurzen Hinweise bereits deutlich, dass dieses Feld durch ein Wechselspiel von theoretischer Sensibilisierung, empirischer Forschung und Weiterentwicklung bzw. Ausdifferenzierung (grundlagen-)theoretischer Annahmen gekennzeichnet ist. Zentral in Bezug auf die theoretischen Perspektivierungen ist m.E. hier die Unterscheidung zwischen einer eher in der Allgemeinen Pädagogik ‚beheimateten‘ bildungstheoretisch fundierten Biographieforschung sowie einer stärker in den handlungsfeldbezogenen Teildisziplinen vorfindlichen sozialisationstheoretisch ausgerichteten Biographieforschung. Diese Unterscheidung wird den folgenden Ausführungen deshalb hinsichtlich der Diskussion des Potenzials erziehungswissenschaftlich fundierter biographischer Forschung für die Bildungsforschung zugrunde gelegt.

3 Die Gewährleistung des Anschlusses von Bildungsforschung und Bildungstheorie in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung

Unter der bildungstheoretischen Perspektive auf biographische Prozesse, die vor allem, aber nicht nur, in der in der Allgemeinen Pädagogik eingenommen wird, geht es, so Marotzki (2006), um die analytische Nachzeichnung des „Aufbau[s], d[er] Aufrechterhaltung und d[er] Veränderung der Welt- und Selbstreferenzen von Menschen“ (ebd., S. 60). Damit gilt die Biographieforschung als der methodologische Zugang, mit dem die vielfach diskutierte Diskrepanz zwischen ‚begriffsloser‘ empirischer Bildungsforschung und ‚empirieloser‘ Bildungstheorie (vgl. Tenorth 1997) fruchtbar überwunden werden konnte (Krüger 2006; Marotzki 2006; Wigger 2004, 2009; Koller 2009, 2012; Nohl 2006; Fuchs 2011; Rosenberg 2011; Koller/Wulftange 2016a). Kennzeichnend für die bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung – und zugleich ihr Potenzial in Bezug auf den Bereich der Bildungsforschung insgesamt – ist eine starke Fokussierung auf die Weiterentwicklung theoretischer Konzepte, die jedoch mit einer weitgehenden Zurückhaltung in Bezug auf die Analyse *konkreter* Bildung ermöglichender und begrenzender gesellschaftlicher, institutioneller und pädagogischer Bedingungen für Bildungs- und Lernprozesse einhergeht. Inzwischen liegen hier elaborierte empirisch fundierte, bildungstheoretische Entwürfe sowie Modelle von (Phasen von) Bildungs- und Lernprozessen vor. Zentral ist hierbei die theoretische Abgrenzung von Lern- und Bildungsprozessen, die in die verschiedenen theoretischen Konzeptualisierungen von Bildung als transformativischer Prozess eingeflossen sind (z.B. Marotzki 1990; Nohl 2006; Koller 2012; Rosenberg 2014; Nohl u.a. 2015). Empirische Analysen von Bildung und Bildungsprozessen haben zudem eine Vielzahl weiterer theoretischer Reflexionen angeregt, die im Rückgriff auf philosophische und soziologische Denktraditionen – z.B. Lyotard, Ricoeur, Lacan, Bourdieu – wiederum bildungsphilosophische und grundagentheoretische Auseinandersetzungen, das Bildungsgeschehen angemessen zu begreifen, sehr befruchtet haben (z.B. Nohl 2006; Kokemohr 2007; Wigger 2009; Koller 2012; Rosenberg 2011, 2016; Nohl u.a. 2015; Koller/Wulftange 2016b).

Im bildungstheoretischen Blick auf biographische Prozesse werden diese als Bildungsprozesse gelesen, soweit sie sich auf grundlegende, d.h. umfassende Veränderungsprozesse von Selbst- und Weltreferenzen des Biographieträgers bzw. der Biographieträgerin beziehen. Diese Transformationsprozesse werden dabei jeweils als Erweiterungen des Vorhergehenden verstanden, und zwar im Sinne einer qualitativen Veränderung hin zu einem umfassenderen, reflektierteren, verantwortlicheren Selbstbezug bzw. Weltbezug (Marotzki 1990, 2006; Wigger 2004; Koller 2009, 2012; Garz/Blömer 2010; Felden 2016; Fuchs 2016). In diesem Sinne ist der bildungstheoretische Bildungsbegriff ein weiter, strukturaler bzw. *formaler* Bildungsbegriff: Er schließt potenziell sowohl lebensweltliche wie institutionelle Bildungsprozesse ein, er ist kein Begriff, der an spezifische Qualifikationen oder Lernziele gebunden ist; er ist inhaltlich lediglich daran gebunden, dass die als Bildungsprozess bezeichnete Transformation von Selbst- und Weltreferenzen als ‚Weiter-‘ bzw. ‚Höherentwicklung‘ des Bestehenden, als „Prozess[.] der ‚Autonomisierung‘“ (Garz/Blömer 2010, S. 573) angedacht ist.

Anhand biographischen Materials sind inzwischen nicht nur sehr differenziert Lern- und Bildungsprozesse als jeweils individuelle, dem einzelnen Fall ‚eigentliche‘ biographische Prozesse identifiziert worden, vielmehr wurden kontrastiv fallvergleichend die übergreifenden Gemeinsamkeiten dieser Prozesse identifiziert, was wiederum die Theoretisierung von Lern- und Bildungsprozessen wesentlich vorangetrieben hat. Im Hinblick auf den Ertrag biographisch orientierter Bildungsforschung für die Bildungsforschung insgesamt wird so immer wieder ersichtlich, dass individuelle Bildungsprozesse nicht einfach planbar oder einer ‚Steuerung‘ von außen zugänglich sind. Vielmehr werden Bildungsprozesse z.B. von einer krisenhaften Erfahrung ausgelöst, also der „Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (Koller 2012, S. 16) – hierauf haben vor allem Rainer Kokemohr (2007) und Hans Christoph Koller (2012) aufmerksam gemacht. Oder sie beginnen – dies zeigen Arnd Michael Nohl, Florian von Rosenberg und Sarah Thomsen (2015) – ungeplant bzw. „nichtdeterminierend“ (ebd., S. 34), z.B., indem „die Akteure zu einer Handlungspraxis [gelangen; C.W.], die – beiläufig oder fokussiert – etwas Neues in ihr Leben einführt“ (Nohl u.a. 2015, S. 47). Zugleich sind weder die krisenhafte Erfahrung, noch die (beiläufig) angeeignete neue Handlungspraxis schon die Garanten dafür, dass tatsächlich ein Bildungsprozess in Gang kommt. Vielmehr bedarf es hierfür weiterer Bedingungen: etwa, dass experimentelle Suchprozesse Selbstreflexionen befördern oder es Möglichkeitsräume der Bewährung in Bezug auf neu erworbene Handlungspraktiken und der sozialen Anerkennung der Artikulation eigener Relevanzverschiebungen gibt, die schließlich die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen befördern, weil sie bspw. mit der Ausbildung neuer Lebensorientierungen und der Genese neuer sozialer Bezüge einhergehen. Damit kann zugleich verdeutlicht werden, dass Bildungsprozesse einer fallunabhängigen (bzw. fallübergreifenden) (Phasen-)Logik folgen: Es sind strukturgleiche Erfahrungen, die die Akteure machen, wenn sie Bildungsprozesse durchlaufen (vgl. hierzu vor allem Nohl u.a. 2015).

Dies ist insofern ein bedeutsamer Befund, als dass damit auch fallübergreifende Aussagen zu den sozialen Gegebenheiten generiert werden können, die Einfluss auf Bildungsprozesse nehmen, weil über den kontrastiven Fallvergleich von den Erlebnissen des Einzelnen, also vom Singulären abstrahiert werden kann (Nohl 2016, S. 113). Dabei kommen diese Gegebenheiten durch biographische Forschung in ihrer jeweiligen biographisch potenziellen ‚Wirkmächtigkeit‘ in den Blick. Nohl u.a. (2015) sprechen so von diesen Gegebenheiten bspw. auch als „inspirierende Situationen“ (ebd., S. 101): Das sind solche, in denen – vor dem Hintergrund „der Auflösung tradierter Wissensbestände und Erfahrungen“ (ebd.) – sich eine spezifische „im Zuge der Lebensgeschichte erworbene Feinfühligkeit“ (ebd.) zeigt, d.h. im Handeln probenhaft zum Ausdruck kommen kann, die potenziell auch den Anfang eines Bildungsprozesses markiert. Dabei führen Nohl u.a. die Auflösung tradierter Wissensbestände nicht auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse, wie bspw. eine sich im Zuge technologischer Entwicklung oder des Wandels der Arbeitswelt konstatierte rasant verändernde Welt o.ä. zurück, sondern begründen die Auflösung tradierter Wissensbestände jeweils aus den anhand des biographischen Materials rekonstruierten Lockerungen der Verbindlichkeit von (milieubezogenen) Lebensformen (ebd. S. 108f.; Nohl 2016).

Die hier wie in anderen bildungstheoretisch interessierten Arbeiten vorfindliche ‚Enthaltsamkeit‘ gegenüber einer systematischen Bezugnahme auf *konkrete* gesellschaftliche Bedingungen haben wiederum auch zu einer Kritik an der

„Weltvergessenheit“ der bildungstheoretischen Biographieforschung geführt (Wigger 2004), die einerseits vor allem habitustheoretische Erweiterungen der biographischen Bildungsforschung inspiriert hat (z.B. Wigger 2006). Andererseits werden biographische Analysen bspw. mit diskursanalytischen Feldbestimmungen verknüpft, um diese „Weltvergessenheit“ einzuholen (Rosenberg 2011): Zentral dabei ist der Gedanke, so Rosenberg (2011, S. 61), dass (auch durch habitustheoretisch inspirierte) Rekonstruktionen biographischer Interviews „Gesellschaft [...] immer nur aus der Perspektive der habituskonstituierenden und habituskonstituierten Aneignung rekonstruiert wird“ (ebd.). Da das Wissen um die soziale Welt nicht einfach zeitdiagnostisch vorausgesetzt oder abgeleitet werden kann, muss es selbst zum Gegenstand rekonstruktiver Forschung gemacht werden. Die Rekonstruktion sozialer Welt kann allerdings nur unabhängig von der Perspektive des einzelnen Akteurs als Analyse von „sozialen Eigenlogiken [...] auch ‚außerhalb‘ der Akteursperspektive“ (ebd., S. 65) vollzogen werden.

Die hier erkennbare Enthaltensamkeit biographischer Forschung in Bezug auf die Analyse der sozialen Gegebenheiten, in die eingebunden sich ein biographischer Verlauf vollzogen hat, ist methodologisch begründet: Lebensverläufe und damit auch Bildungsprozesse werden hier gerade nicht verstanden als Ausdruck jeweils individueller (subjektiver) Verarbeitungen gesellschaftlicher (objektiver) Gegebenheiten und Lebenslagen, weil dies unterstellt, dass Forschende zu diesen Gegebenheiten jenseits der Erfahrungen der Interviewpartner*innen wiederum einen privilegierten Zugang hätten (Nohl 2016, S. 113). Damit wird der Gefahr einer vereinfachenden Dichotomisierung von Gesellschaft und Individuum aus dem Weg gegangen, durch die der Aspekt, das sowohl das Individuum sozial konstituiert ist als auch sich die Konstitution des Gesellschaftlichen im alltäglichen (auch individuellen) Handeln vollzieht, missachtet wird.

Zugleich markiert diese Enthaltensamkeit aber im Hinblick darauf, dass „Bildungsforschung [...] nach einer Empfehlung des Deutschen Bildungsrates [...] die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand“ (Tippelt/ Schmidt 2010, S. 9) hat, aber auch eine Grenze: Denn dem hohen Potenzial einer elaborierten Beschreibung und grundlagentheoretischen Diskussion dessen, was als Bildung *gedacht* werden kann, steht durchaus eine ‚Schwäche‘ in der Analyse konkreter gesellschaftlicher und institutioneller Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen gegenüber. Dies gilt vor allem für Analysen je konkreter Bildung ermöglichender oder verhindernder (institutioneller, pädagogischer) Kontexte in den Aufwachsensprozessen, die als pädagogische Handlungsfelder für Fragen der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung relevant sind. Dies berührt letztlich aber auch eine Leerstelle der theoretischen Auseinandersetzung mit dem – auch dem weiten formalen Bildungskonzept inhärenten – materialen Gehalt dessen, was bildungstheoretisch als Bildung konzeptualisiert wird: Denn eine als ‚Weiter‘- bzw. ‚Höherentwicklung‘ des Bestehenden verstandene Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen missachtet zum einen theoretisch wie empirisch die Konstitutionsprozesse von Welt- und Selbstverhältnissen während des Aufwachsens. Zum anderen wird empirisch und theoretisch eher ausgeblendet, dass Bildung selbst auch Ausdruck kultureller Praxis ist, die auf die gesellschaftliche Anerkennung als Bildung angewiesen ist.

4 Zur Ausblendung von Normativitätsfragen in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung

Gegenüber bspw. fachdidaktischen Zugängen in der Bildungsforschung kann die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung sich grundlegend auf einen weiten Bildungsbegriff stützen, der sich auf die Veränderung von Welt-Selbst-Verhältnissen bezieht, ohne konkret ausweisen zu müssen, welcher materiale ‚Mehrwert‘ über (Persönlichkeits-)Bildungsprozesse als Wissens-, Handlungskompetenz- oder Reflexionszuwächse entstanden ist, wie sie z.B. in der Entstehung einer demokratischen Haltung und der sogenannten interkulturellen Kompetenzen zum Ausdruck kommen können. Insofern gilt der bildungstheoretische Bildungsbegriff wie gesagt als ein *formaler* Bildungsbegriff, der nicht von vornherein normativ setzt, was die konkreten ‚Bildungsgehalte‘ sind und der entsprechend auch nicht an der Inkorporierung und Reflexion solcher ‚Gehalte‘ misst, inwiefern ein Bildungsprozess vonstattengegangen ist.

Dennoch sind auch diesem weiten Bildungsbegriff normative Implikationen zu eigen, die allerdings in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung eher nicht reflexiv eingeholt werden. Zwar setzen sich bspw. die Beiträge im jüngst von Hans-Christoph Koller und Gereon Wulftange (2016b) vorgelegten Band zur „Lebensgeschichte als Bildungsprozess“ auch mit der Frage auseinander, „wie ... die normativen Implikationen des Bildungsbegriffs im Rahmen solcher Forschung [gemeint ist die bildungstheoretisch fundierte Biographieforschung, C.W.] angemessen berücksichtigt werden“ (ebd., S. 9) können (hier insbesondere Fuchs 2016 und Wigger 2016, S. 70f.). Aber über die einzelnen Beiträge hinaus – die in der Analyse des gleichen biographischen Interviews dem Biographieträger entweder Bildungsprozesse zuschreiben oder ihm diese absprechen oder unentschieden sind – wird diese Frage keiner Antwort (mehr) zugeführt, d.h. im Vergleich der einzelnen (bildungstheoretischen) Perspektivierungen wird die Normativität des Bildungsbegriffs auch hier nicht weiterführend aufgegriffen.

‚Fehlstellen‘ solcher Reflexionen finden sich zum einen in der Konzeption des Bildungsprozesses als (nur) *transformatorischer* Prozess (hierzu auch Wiezorek 2016, S. 70ff.): Denn das Konzept der Bildung als Transformation von Selbst- und Welt-Verhältnissen beruht auf der Annahme, dass sich bereits (vorgängig) ein wie auch immer gearteten Selbst-Welt-Verhältnis formiert hat. Das heißt nicht, dass die *Konstitutions*prozesse von Welt- und Selbstverhältnissen per se ausgeblendet werden. Vielmehr werden diese in den bildungstheoretisch fundierten Zugängen z.B. als „Sozialisationsgeschichte“ (Nohl 2006, S. 115), als „je gegebene[r] Welt- und Selbstentwurf[]“ (Kokemohr 2007, S. 21), als „eingespielte[s] Welt- und Selbstverhältnis[]“ (Koller 2012, S. 154) oder als „Habitus“ (Rosenberg 2011, S. 117ff.) jeweils als Ausgangspunkt gesetzt, von dem aus erst Bildungsprozesse erforscht und theoretisiert werden. Eine empirische Analyse der Prozesse des Aufwachsens scheint hier also nur ‚im Hintergrund‘ zu interessieren und kommt als eigenständiger Bildungsprozess nicht in den Blick. Das aber verweist darauf, dass die Theoretisierung des Bildungsgeschehens hier bislang anhand von *adulten* Bildungsprozessen erfolgt. Insofern ist die Konzeptualisierung von Bildung als Transformationsprozess letztlich Ausdruck einer *empirischen Engführung* bzw. genauer: einer – durch die Forschenden vorgenommenen – *normativen Setzung*.

Gleichwohl Marotzki (2006) bspw. explizit auch den „Aufbau“ (ebd., S. 60) von Selbst- und Welt-Verhältnissen in das Interesse einer bildungstheoretisch inspirierten Biographieforschung stellt, ist gerade diese Theoretisierung als eine bildungsrelevante bislang in der bildungstheoretischen Biographieforschung nicht eingelöst (Wiezorek 2016, S. 71). Das ist allerdings nicht nur ein (grundlagen-)theoretisches Desiderat, sondern auch normativ ein blinder Fleck, als dass hier wissenschaftlich ausgeblendet wird, dass sich in der Kindheit relevante Bildungsprozesse vollziehen. Zwar kann man diese Debatte als eine normative umgehen, indem man – z.B. durch systematische definitorische Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen – theoretisch begründete Sprechweisen entwickelt, mit denen bspw. kindliche Bildungsprozesse als Lernprozesse (re-)definiert werden (könnten). Dennoch entsteht gerade dadurch die Gefahr, dass die Anschlussfähigkeit bildungstheoretischer Überlegungen an weite Bereiche der empirischen Bildungsforschung – die sich zum Großteil auf Bildungs- und Lernprozesse, deren Voraussetzungen und deren Möglichkeiten im Kindes- und Jugendalter beziehen – wieder in Frage gestellt wird. Vor allem aber bleibt im ‚Beharren‘ darauf, Bildungsprozesse (nur) in der *„Transformation der Selbst- und Weltreferenz in ihrer Gesamtheit“* (Nohl u.a. 2015, S. 154; Hervorhebung C.W.) zu sehen, die Möglichkeit außer Acht, kindliche Lern- oder Entwicklungsprozesse als Bildung zu theoretisieren. Dabei lässt sich nicht nur unschwer der *Aufbau* von Selbst- und Weltverhältnissen theoretisch gut als Bildung *denken*; es gehört vielmehr zum erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Allgemeinwissen, dass manche der kindlichen Lernprozesse – z.B. das Lesen- und Schreibenlernen – so evident in Bezug auf den Aufbau eines Verhältnisses zur Welt und damit auch zu sich sind, dass es schwer fällt, diese nicht als Bildungsprozesse zu verstehen.

Zugleich zeigt sich ein weiterer normativer ‚blinder Fleck‘ in bildungstheoretisch orientierten Ansätzen der Biographieforschung darin, dass bislang nicht bzw. kaum systematisch thematisiert wird, dass die jeweils als Bildung beschriebenen Transformationsprozesse sich immer auch auf die Hinwendung zu solchen kulturellen Praktiken beziehen, denen gesellschaftlich als Bildung bzw. als etwas Bildungsrelevantes Wert beigemessen wird. Diese soziale Anerkennung kultureller Praktiken *als* Bildung, die sich historisch als eine Anerkennung vor allem sogenannter ‚hochkultureller‘ Praktiken als Bildungspraktiken ausgeformt hat (Bollenbeck 1996), hat eine gesellschaftlich und politisch legitimierte, institutionell verankerte Leitidee von Bildung begründet, die sich aktuell z.B. in der Formulierung von Bildungsstandards oder der Definition dessen, was als kulturelle Bildung gilt, zeigt.³ Empirisch werden in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung vorrangig Biographieverläufe untersucht, in denen sich Handlungsaktivitäten zeigen, die – quasi selbstläufig – diesen Praktiken, wie sie bspw. im Musizieren, Reisen, Schreiben, aber auch im gesellschaftlichen Engagement oder im Kunsthandwerk deutlich werden, entsprechen.⁴ Zwar verweist bspw. Nohl (2013, S. 62f.) auch darauf, dass es, damit spontane (jugendlichen) Aktionismen in Bildungsprozesse einmünden, der positiven gesellschaftlichen Gewährung bedarf, die sich in diesem Fall, in Bezug auf die Handlungspraxis der Hooligans, nicht finden lässt (ebd., S. 63). Dies führt an dieser Stelle aber nicht in eine Reflexion *sozialer Anerkennungspraxis* in Bezug darauf, dass es *gesellschaftliche* – hier strafrechtliche und moralische – *Normierungen* sind, die dazu beitragen, dass die gewaltförmigen Handlungen gesellschaftlich nicht wertgeschätzt und nicht als bildungsrelevant anerkannt werden.⁵

Schließlich wird das implizite Festhalten an einem in dieser Form materialen Bildungsbegriff auch an der Annahme deutlich, dass Bildungsprozesse per se reflexions- oder sprachbezogen sichtbar werden, dass ihr ‚Auffinden‘ also an die *sprachliche Elaboration* im Interview geknüpft ist, wodurch missachtet wird, dass möglicherweise eine restringierte Sprechweise nicht so sehr auf weniger Bildung, sondern eher auf die Spezifik milieubezogener Kommunikationsformen verweist (Wiezorek/Grundmann 2013; Dieminger u.a. 2013).

Bildungstheoretische Zugänge zur Biographie erweisen sich damit also begrenzt, wenn es um die Analyse von biographischen Prozessen der Erfahrungsaufschichtung geht, die sich augenscheinlich nicht als Bildungsprozesse im Sinne bildungstheoretischer Entwürfe äußern. Gerade aber, wenn es um Fragen der (institutionellen wie pädagogischen) Ermöglichung von Bildungsprozessen geht, erscheinen biographische Analysen von Scheiterns- oder Marginalisierungsprozessen oder des Verharrens aber interessant und notwendig, weil hier empirisch sowohl gesellschaftliche Ermöglichungs- wie Verhinderungskonstellationen von Bildungsprozessen rekonstruiert werden können. Hier haben sich neben der bildungstheoretischen Perspektive, wiederum teildisziplinär in unterschiedlicher Weise, sozialisationstheoretische Ansätze der Biographieforschung etabliert.

5 Die Untersuchung biographischer Entwicklungs- und Bildungsprozesse in Bezug auf den Beitrag institutioneller und pädagogischer Kontexte in sozialisationstheoretisch fundierten Ansätzen der Biographieforschung

Nicht erst, aber spätestens seitdem Fragen der Reproduktion von Ungleichheit im Bildungssystem wieder verstärkt in die Aufmerksamkeit der Bildungsforschung gerückt sind, ist auch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung zu großen Teilen auf Fragen danach ausgerichtet, welche Bedingungen bspw. zu (institutionellem) Bildungserfolg oder -versagen führen, was Hintergründe für (die institutionell gebundene) ‚Bildungsbeteiligung‘ sind, worin die Barrieren bestehen, die zum Abbruch oder zur Aufgabe institutioneller Bildungsbestrebungen führen, wie schulische Übergänge oder solche in Arbeit bewältigt werden oder wie Bildungsverläufe mit Hilfefkarrieren in Zusammenhang stehen – grundlegend also, *wie biographische Entwicklung im Wechselspiel der Auseinandersetzung mit und der Gestaltung von Bildung ermöglichenden und Bildung verhindernden sozialisationstheoretischen Kontexten verläuft.*

Gegenüber der bildungstheoretischen Fokussierung der Biographieforschung interessiert in sozialisationstheoretischer Perspektive also viel stärker die Aufklärung institutioneller und pädagogischer Einflüsse auf biographische Entwicklungsprozesse; Biographieforschung gilt hier als *die Methode*, mit der die Wirkmächtigkeit dieser Einflüsse sowie der ‚eigenwillige‘ Umgang *mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten* aus *individuumbezogener Perspektive* identifiziert werden kann. Gegenüber bildungstheoretisch orientierten Ansätzen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung steht weniger die Frage nach der

Identifizierung von Bildungsprozessen im Zentrum, die einer theoretisch elaborierten Konzeption genügen. Ohne von vornherein auf die genaue Beschreibung solcher biographischer Prozesse fokussiert zu sein, die eine mögliche Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen – und damit Bildung – anzeigen, interessieren weitergefasst Prozesse der Gestaltung der eigenen Biographie über die aktive Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Gegebenheiten (Wensierski 2006, S. 369; Alheit/Dausien 2006, S. 437; Thon 2016, S. 185f.); mit anderen, auf Satre zurückgehenden, Worten: Es interessiert, „was ... der Mensch aus dem [macht, C.W.], was die Verhältnisse aus ihm gemacht haben“ (Hildenbrand 1998, S. 205).

Lern- bzw. Bildungsprozesse werden hier als solche Prozesse verstanden, die auf die Entwicklung und Erhaltung von *Handlungsfähigkeit* ausgerichtet sind, aber auch Prozesse von deren Gefährdung und Beschneidung miteinschließen.⁶ Damit können auch solche Entwicklungsprozesse begrifflich identifiziert werden, die sich gerade nicht als Bildungsprozesse zeigen, die also keinen Zuwachs an Reflexionsfähigkeit oder an Freiheitsgraden, sondern eher ‚Verengungen‘ oder den (schleichenden) Verlust von Handlungsfähigkeit anzeigen.

Zugleich ist die sozialisationstheoretische Perspektive nicht nur auf die individuelle Entwicklung der bzw. des Einzelnen gerichtet, sondern auch auf die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen, mit denen sich diese*r auseinandersetzt. Es werden also auch die sozialen Bedingungen, die Bildungsprozesse ermöglichen bzw. verunmöglichen, systematisch untersucht. Es kommen bspw. die gesellschaftlich institutionellen Bewertungs- und Anerkennungslogiken kultureller Praktiken *als* (materiale) Bildung in dem Blick, weil sozialisationstheoretisch die Mechanismen identifiziert werden können, durch die Bildung der bzw. dem Einzelnen als Fähigkeit, Eigenschaft oder Kompetenz zugeschrieben wird (Wiezorek/Grundmann 2013, S.22).

Gerade in sozialpädagogischen Zusammenhängen⁷ interessieren Biographien in Bezug auf die Erforschung und theoretische Reflexion der komplexen Bedingungsgefüge – d.h. der gesellschaftlichen und institutionellen Teilhabe-, Marginalisierung- und Ausschlussprozesse –, die bspw. dazu geführt haben, dass Jugendliche zu Adressat*innen sozialpädagogischer Interventionen werden, in Hilfefkarrieren abrutschen, delinquentes Verhalten zeigen u.ä. (Finkel 2006; Bitzan u.a. 2006). Dieses Interesse ergibt sich vor allem aus der „gesellschaftlichen Zuständigkeit [der Sozialpädagogik, C.W.] für die sozialen Probleme“ (ebd., S. 469; ähnlich: Böhnisch/Schroer 2013, S. 25):

„Unter biographietheoretischer Perspektive stellt sich ... [die; C.W.] Frage nach der sozialen Konstruktion und den biographischen Prozessstrukturen gescheiterter oder belasteter Bildungskarrieren sowie nach dem Zusammenhang von devianten oder delinquenten Handlungsmustern und gesellschaftlichen Marginalisierungsprozessen“ (Wensierski 2006, S. 469).⁸

In schulpädagogischer, genauer, schüler*innenbiographischer Perspektive interessieren der Beitrag schulischer Sozialisation zu jugendlichen (Identitäts-)Bildungsprozessen (z.B. Nittel 1992; Maas 2003; Wiezorek 2005; Höblich 2010) oder der Einfluss schulischer Sozialisation auf Habitualisierungsprozesse Heranwachsender (Krüger u.a. 2008, 2010, 2012; Helsper u.a. 2014; Thiersch 2014). Erforscht werden die schulbiographischen Passungsverhältnisse (Kramer 2002), schulische Aufstiegs- und Abstiegskarrieren und deren Bedingungen (Schneider 2014) oder der Beitrag der Schule zur Ausbildung politischer Orientierungen (Helsper u.a.

2006). Auch hier wird die biographische orientierte Forschung von dem Selbstverständnis getragen, dass es,

„im Unterschied etwa zum Lebenslauf [...] darum [geht, auszuarbeiten C.W.], wie die institutionellen, schulischen Zäsuren, Übergänge, Regeln und Rollenanforderungen individuell erfahren, gedeutet, erzählt und in den lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang eingebettet werden“ (Helsper/Bertram 2006, S. 2749).

Zwar findet sich, wie gesagt, weniger eine explizite Bezugnahme auf *bildungstheoretische* Überlegungen, und das Potenzial sozialisationstheoretisch fundierter biographischer Ansätze im Bereich der Bildungsforschung liegt insofern nicht in der theoretischen Schärfung dessen, was als *Bildungsgeschehen* gilt. Neben der Ausarbeitung der je eigenwilligen Lernprozesse werden aber – allgemein sozialisationstheoretisch oder spezifisch bewältigungs- oder lerntheoretisch fundiert⁹ – systematischer die konkreten Kontexte identifiziert, unter denen dies geschieht. Ihren Stellenwert gewinnen biographieanalytische Studien hier also vor allem im Potenzial, differenziert aufzeigen zu können, *wie* sich konkret Prozesse des jeweiligen ‚So-Geworden-Seins‘ „im komplexen Zusammenspiel verschiedenster Lebenssphären“ (Helsper/Bertram 2006, S. 282) vollzogen haben. Es ist damit zu einem großen Teil die Dignität des einzelnen Falles, d.h. die *Ausarbeitung der Eigenwillig- bzw. Eigengesetzlichkeit des individuellen biographischen Verlaufs in seiner Komplexität und auch Widersprüchlichkeit*, auf das dabei das Augenmerk gelegt wird.

Fallbezogene Erkenntnisse fließen aber dennoch in Theoretisierungen ein: Zum einen finden sich – jeweils handlungsfeld- bzw. institutionenbezogen – einige *Modelle prozessbezogener bzw. biographischer Ablaufmuster*, z.B. zur gymnasialen Schulkarriere (Nittel 1992) oder zu den schulbiographischen Passungsverhältnissen (Kramer 2002), zu Cooling-Out-Prozessen in Übergangsmaßnahmen (Walther u.a. 2007) oder zu biographischen Emanzipationsverläufen (Schwanenflügel 2015). Zum anderen dienen die biographischen Rekonstruktionen einer empirisch fundierten *theoretischen Diskussion institutioneller und/oder pädagogische Kontexte*: z.B. in Bezug auf die Schule als Strukturierungsinstanz von Anerkennungsproblematiken (Wiezorek 2005) oder als Ort der Gendersozialisation (Höblich 2010) oder zur offenen Jugendarbeit als Partizipationsraum, durch den Aneignungshandeln und Emanzipation ermöglicht werden kann (Schwanenflügel 2015).

Wiederkehrend zeigen sich dabei Befunde, die offensichtlich in Bezug auf gesellschaftliche, institutionelle und pädagogische Möglichkeiten der Beförderung von Bildungsprozessen bedeutsam sind: So wird bspw. in schülerbiographischen Studien immer wieder ersichtlich, dass Schule für Prozesse umfassender Identitätsbildung eine zentrale Instanz ist, wobei in einzelnen Studien sehr differenziert unterschiedlichste Facetten bzw. Ebenen schulkultureller, schulformbezogener, einzelschulischer, unterrichtlicher, pädagogischer und peerkultureller Einflussbereiche identifiziert werden. Ebenso zeigt sich durchgängig, dass Lehrer*innen eine enorme Verantwortung für lern- und (Identitäts-)Bildungsprozesse zukommt, wobei sich diese nicht in erster Linie an ihrer unterrichtsfachbezogenen Expertise festmacht, sondern eher im pädagogischen Handeln zum Ausdruck kommt (Nittel 1992; Kramer 2002; Idel 2004; Wiezorek 2005; Höblich 2010). Lehrpersonen können z.B. zu signifikanten Anderen avancieren, die als zentrale biographische Berater*in fungieren oder die eine Schlüsselfunktion in Bezug auf Bildungsentscheidungen oder die Initiierung, Beförderung sowie den Abbruch von

Lern- und Bildungsaspirationen innehaben (ebd.). Studien zu benachteiligten, marginalisierten Heranwachsenden weisen daneben auf das wirkmächtige Zusammenspiel schulischer Marginalisierung und institutioneller Prozessierung im Jugendhilfekontext hin (Siebholz 2013) oder verdeutlichen, dass in den gegenüber der Schule anders strukturierten Bildungsgelegenheiten der Jugendhilfe eher bildungsförderliche Bedingungen geschaffen werden (können) (Kaiser 2011; Schwannenflügel 2015). Inzwischen sind zudem anspruchsvolle Forschungsdesigns entwickelt worden, die als qualitative Mehrebenenanalysen (schüler*innen-)biographische Forschung mit Analysen der (schulkulturell) institutionellen Regeln sowie den pädagogischen Interaktionspraxen verbinden (Helsper 2009; Helsper u.a. 2010).

Insgesamt liegt der spezifische Beitrag eher sozialisationstheoretisch ausgerichteter biographischer Forschung für den Bereich der Bildungsforschung also darin, einerseits sehr detailliert individuelle biographische Entwicklungsprozesse beschreiben zu können und an der Dignität des Einzelfalles orientiert aufzeigen zu können, wie tiefgreifend und umfassend bzw. komplex, aber auch widersprüchlich durch institutionelle Kontexte und pädagogisches Handeln in Identitätsbildungsprozesse eingegriffen wird. Zum anderen sind einige theoretische Modelle dazu entstanden, die Bedingungen und Möglichkeiten für (institutionelle) Lern- und Bildungsprozesse systematisieren. In dieser Hinsicht markiert bspw. Helsper (2016) das Potenzial qualitativ ausgerichteter (schüler*innenbiographischer) Studien im Feld der quantitativ dominierten empirischen Bildungsforschung gerade darin, dass durch rekonstruktive Forschung dezidiert ausgearbeitet werden kann, wie die – durch quantitative Analysen ermittelten – schulischen und lernmilieubezogenen

„Merkmalskombinationen in konkreten Schülerhabitus mit Orientierungen und Praxen sinnstrukturiert zum Ausdruck kommen, was die Konfiguration von Schülerhabitus in ihrem Aufeinandertreffen bedeuten und wie sich im Zusammenspiel mit schulkulturellen und lernkulturellen Kontexten spezifische Passagen entfalten, die für die weitere Bildungsbiographie bedeutsam sind“ (ebd., S. 99f.).

Durchgängig zeigt sich zudem der für die Bildungsforschung sehr inspirierende Befund – der allerdings im Mainstream der Bildungsforschung noch nicht angekommen ist –, dass nämlich durch gesellschaftliche und institutionelle Kontexte und durch pädagogisches Handeln Strukturen geschaffen werden, die als *Anerkennungsräume* verstanden werden müssen. Wiederholt ist herausgearbeitet worden, dass *Lern- und Bildungsprozesse eingebettet in gesellschaftliche und institutionelle Anerkennungsverhältnisse und pädagogisch strukturierte Anerkennungsbeziehungen verlaufen, in denen Heranwachsende in unterschiedlicher Weise adressiert werden und in denen sie sich in unterschiedlicher Weise entwerfen (können)*. Das ist auch insofern spannend, weil sich hier – v.a. unter Bezugnahme auf Honneths anerkennungstheoretische Überlegungen (1992) – grundagentheoretische Anknüpfungspunkte sowohl zu (bildungs-)philosophischen wie zu bildungssoziologischen und sozialtheoretischen Diskursen finden, die in den letzten Jahren verstärkt – und nicht nur im Bereich der Biographieforschung – gesucht worden sind.¹⁰

6 Resümee

Deutlich geworden ist, dass erziehungswissenschaftliche Biographieforschung über einen Zugang zu Fragen der Bildungsforschung verfügt, der nicht nur methodisch und grundlagentheoretisch elaboriert ist, sondern in seinen verschiedenen ‚Spielarten‘ unterschiedliche Aspekte ausschärft, die im Bereich der Bildungsforschung relevant sind. Diese sind, so ist gezeigt worden, zunächst darin zu sehen, dass Lern- und Bildungsprozesse und deren Bedingungen en détail als je individuelle biographische Prozesse rekonstruiert werden, die differenzierte Einsichten in die Komplexität und Verwobenheit individueller Entwicklungsprozesse geben. Durch die *bildungstheoretisch* fundierte Biographieforschung sind fruchtbare Verknüpfungen zwischen empirischer Bildungsforschung, Bildungsphilosophie und Bildungstheorie entstanden, die zugleich dazu beigetragen haben, dass sich die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung insgesamt als Teil der Bildungsforschung etabliert hat. Demgegenüber sind *sozialisations-theoretisch* fundierte Ansätze neben der Rekonstruktion biographischer Lernprozesse stärker auch auf die von Analyse der unmittelbaren Gegebenheiten bezogen, die für diese jeweils relevant geworden sind. In Bezug auf die Theoretisierung der Wechselbeziehungen zwischen bildungstheoretisch und sozialisations-theoretisch fundierten Perspektiven zeigt sich in jüngerer Zeit – nicht nur für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung – eine verstärkte Bezugnahme auf anerkennungstheoretische Überlegungen, die mit philosophischen und sozialtheoretischen Debatten um Anerkennung und Subjektivierung (z.B. Ricken/Balzer 2012) verknüpft werden.

Den Beitrag beschließend soll an dieser Stelle noch auf zwei Aspekte hingewiesen werden, die bis hier nur als ‚Subtext‘ angeklungen sind, aber für die erziehungswissenschaftliche Perspektive der Biographieforschung nicht unbedeutend, vielleicht sogar genuines Kennzeichen, sind:

Zum einen ist mehrfach auf die *Beachtung der Dignität des einzelnen Falles* hingewiesen worden: Fallanalysen spielen in der Erziehungswissenschaft eine besondere Rolle, gilt doch die Kasuistik selbst als „ein ursprüngliches Stück Pädagogik“ (Binneberg 1979, S. 397), ist also pädagogisches Handeln ganz grundlegend auf Fallverstehen ausgelegt. Zwar ist deutlich geworden, dass biographische Fallrekonstruktionen, indem sie aufzeigen, wie fallbezogenes Wissen über induktive und abduktive Schlussfolgerungen und nicht durch deduktive Ableitungen von allgemeinen Aussagen generiert werden kann, sich als leistungsfähig in Bezug auf den Anspruch der Wissens- bzw. Theoriegenerierung erweisen. Neben diesem erziehungswissenschaftlichen Stellenwert aber haben biographische Fallstudien offensichtlich ein besonderes Potenzial, den Bedarfen pädagogischer Praxis nach wissenschaftlich abgesicherter, differenzierter, aber zugleich ‚anschaulicher‘ Erkenntnis nachzukommen. Gegenüber anderen Formen erziehungswissenschaftlicher Forschung zeichnen sich Fallstudien also durch eine hohe lebensweltliche Relevanz und in diesem Sinne eine „ökologische Validität“ (Fatke 2010, S. 161) aus. Damit spielen sie zugleich eine Rolle in Bezug auf Professionalisierungsprozesse: Hier dienen sie nicht nur jeweils exemplarisch der Veranschaulichung von Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen, sondern auch der (zugleich forschungsmethodisch geschulten) Einübung in pädagogische Diagnose- Deutungs- und Reflexionsprozesse (Riemann 2016). Darin zeigt sich durchaus ein weiteres Potenzial erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, Fragen der Bildungsforschung zu reflektieren.

Zum anderen – auch dies zeigte sich durchgängig – ist erziehungswissenschaftlicher biographischer Forschung zwar ein erziehungswissenschaftliches oder pädagogisches *Interesse* inhärent, das sich z.B. auf bildungs- und/oder lern-theoretische Konzeptionen bezieht, auf die Aufklärung der Bildungspotenziale der Jugendhilfe oder die sozialisatorische ‚Wirkmächtigkeit‘ der Schule oder das Zustandekommen von Bildungsentscheidungen und Übergängen setzt. Methodologische und methodische Grundlegungen, (meta-)theoretische Vergewisserungen und Reflexionen sind allerdings ohne Bezüge auf die geistes- und sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen nicht möglich. Insofern findet sich im Bereich erziehungswissenschaftlicher biographischer Forschung etwas, was die Bildungsforschung insgesamt auszeichnet: *Interdisziplinärität*.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu z.B. die Beiträge des Thementeils „Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik“ in der ZfPäd 62/2; insbesondere den Überblick von Bettina Dausien und Andreas Hanses (2016).
- 2 Wenn hier von Lern- und Bildungsprozessen bzw. an anderer Stelle von Lern-, Bildungs- und Entwicklungs- bzw. Erfahrungsprozessen gesprochen wird, so geschieht dies unter Bezugnahme auf Winfried Marotzki und Peter Alheit (2002, S. 186). Geschuldet ist die aufzählende Nennung von lern-, Bildungs-, Entwicklungsprozessen einerseits der Unterschiedlichkeit der theoretischen Konzeptualisierung von biographischen Veränderungsprozessen, durch die die – voneinander zu differenzierenden – Prozesse nicht unter eine (vermeintliche) Oberkategorie subsumiert werden soll. Andererseits soll durch diese ‚Aneinanderreihung‘ zugleich dem Umstand Rechnung getragen werden, dass es bei aller Unterschiedlichkeit der Konzepte und der damit verbundenen biographieanalytischen Perspektivierungen jeweils um die Erforschung von biographischen bzw. von Erfahrungsprozessen in Bezug auf die Analyse von Prozessen der Veränderung (genauer: des Zuwachses) von Handlungsfähigkeit geht, die dann z.B. als (mögliche) Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen oder als Identitätsentwicklung oder als Bewältigung theoretisiert werden.
- 3 Dies illustriert beispielsweise ein Text auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung gut in dem es heißt: „Kultur im weiteren Sinne meint die jeweils typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft (Nation, Ethnie, Gruppe usw.) von den technischen und künstlerischen Hervorbringungen bis zu den Verhaltensmustern des Zusammenlebens und den Wertvorstellungen und Normen, also auch den philosophischen und religiösen Bezugssystemen einer Gemeinschaft. Das ist ein historischer, soziologischer oder auch ethnografischer Gebrauch des Wortes Kultur. Mit Kultur im engeren Sinne werden die Künste und ihre Hervorbringungen bezeichnet: Bildende Kunst, Literatur, die darstellenden Künste (von Theater über Tanz bis Film), Musik, die angewandten Künste wie Design und Architektur sowie die vielfältigen Kombinationsformen zwischen ihnen“ (Emert 2009, S. 1) sowie an anderer Stelle desselben Textes: „Bildung und Kultur sind zwei Seiten einer Sache: Bildung ist die subjektive Seite von Kultur, Kultur die objektive Seite von Bildung“ (ebd., S. 2).
- 4 So werden bspw. biographische Verläufe, die mit der Ausbildung gewaltförmiger Orientierungs- und Handlungsmuster einhergehen (und die darin auch grundlegende Identitätstransformationen erkennen lassen) in der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung eher nicht bzw. nicht systematisch in Bezug auf bildungsrelevante Prozesse untersucht (siehe hierzu z.B. Equit 2011 sowie Wigger/Equit 2010). Zwar ist die Begründung dafür unmittelbar einleuchtend, dass nämlich in der „Gewaltkarriere“ (Sutterlüty 2002) ablaufende Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gerade

keine emanzipatorische ist, wie es für Bildung konstitutiv ist. Gerade im Sinne maximaler Kontrastierung dürfte aber die bildungs- und lerntheoretische Rekonstruktion solcher Entwicklungsverläufe vielversprechend sein; dies nicht zuletzt, weil sie den inhärenten normativ materialen Gehalt des formalen Bildungsbegriffs sichtbar machen dürfte.

- 5 Zwar mag in Bezug auf gewaltförmige Handlungen auf der Hand liegen, dass sich hier etwas Bildungsrelevantes nicht finden lässt, dem ist aber entgegenzuhalten, dass einerseits Bohnsack u.a. (1995) aufzeigen konnten, dass es z.B. dem Kampf der Hooligans nachgelagert durchaus Formen der Kommunikation gibt, in denen dann z.B. Fairnessregeln expliziert werden (was möglicherweise auf Lernprozesse verweist). In einer Fallstudie zu einem Jugendlichen (Wiezorek/Grundmann 2013; S. 25f.) sind es z.B. Handlungskompetenzen, die auf das Bewirtschaften eines Bauerhofes bezogen sind, denen als etwas Bildungsrelevantes – hier durch die pädagogischen und institutionellen Akteure – keine Beachtung geschenkt wird, gleichwohl sich diese in der Beobachtung zeigen und im Interview (jeweils knapp) versprachlicht werden. In pädagogischer Perspektive gilt der Junge als ‚bildungsfern‘ und leistungsschwach. Hier lässt sich exemplarisch zeigen, dass die auf das Bewirtschaften des Hofes bezogenen milieubezogenen Handlungskompetenzen als etwas potenziell Bildungsrelevantes nicht in den Blick kommen. Indem aber wiederum solche Fälle in bildungstheoretischer Perspektive eher nicht erhoben und analysiert werden, sondern Fälle, in denen sich lebensweltliche Praktiken zeigen, die gesellschaftlich viel stärker als Ausdruck von (Bildungs-)Kultur Wertschätzung erfahren, bleibt auch der normative Bias dessen, was als bildungsrelevante Handlungspraxis in den Blick kommt, implizit.
- 6 Dass die Kategorie des Handelns bzw. die der Handlungsfähigkeit bei aller Unterschiedlichkeit verschiedener sozialisationstheoretischer Konzeptionen zentraler Bezugspunkt sozialisationstheoretischer Überlegungen ist, hat Veith bereits 1996 in einer detaillierten Rekonstruktion des sozialisationstheoretischen Denkens, nachgewiesen (ebd.). Insofern wird auch im Folgenden eher abstrahiert von einzelnen sozialisationstheoretischen Konzepten argumentiert.
- 7 Die folgenden Ausführungen beziehen sich in der Argumentation – und das auch nur aspekthaft – nur auf die schüler*innenbiographische Forschung sowie biographische Forschung in der Sozialpädagogik. Gerade in Bezug auf die Beiträge biographischer Forschung in der Erwachsenenbildung sowie in der interkulturellen Pädagogik ist die Darstellung zu lückenhaft. Allerdings geht es mir hier nicht um eine Gesamtschau der Erträge aller erziehungswissenschaftlichen Arbeiten, die hier nicht zu leisten ist, sondern darum, anhand einiger Arbeiten die Potenziale eines sozialisationstheoretisch fundierten Zugangs biographischer Bildungsforschung zu verdeutlichen.
- 8 Interessant ist hier, dass, wie Wensierskis Zusammenschau zu den Entwicklungslinien der biographischen Forschung in der Sozialpädagogik verdeutlicht, sich kein genuiner Bezug auf bildungstheoretische Ansätze findet. Das einerseits eher individuumsbezogen problemorientierte, andererseits eher gesellschaftskritisch problemorientierte Interesse an Aufwachsensprozessen sowie den sozialen Bedingungen, unter denen dies geschieht, hat für sozialpädagogische Forschung – befördert durch eine kritisch mit der obrigkeitsstaatlichen Tradition der Jugendwohlfahrt abrechnenden Pädagogisierung der Jugendhilfe in den ausgehenden 1960er und den 1970er Jahren – offensichtlich viel stärker eine Orientierung an einer sozialwissenschaftlich sozialisationstheoretischen Perspektive mit sich gebracht als eine Orientierung an der bildungstheoretischen Tradition der Erziehungswissenschaft, wie dies für die Allgemeine Pädagogik gilt (ebd.).
- 9 Das Konzept der „Bewältigung“, auf das in sozialpädagogischen Forschungsarbeiten zurückgegriffen wird (Litau u.a. 2016), ist selbst „sozialisationstheoretisch begründet[] ... [und; C.W.] richtet sich ... auf ... Zone[n; C.W.] der Lebensbewältigung“ (Böhnisch/Schröer 2013, S. 27). Daneben haben insbesondere die lerntheoretischen Überlegungen von Bateson (hierzu Ecarius 2006) und Holzkamp (Ludwig 2014) biographieanalytische Rekonstruktionen inspiriert.

- 10 Hier ist nicht im Ansatz der Platz, diesen Befund zu würdigen. Dass anerkennungstheoretische Überlegungen inzwischen in der Erziehungswissenschaft prominent vertreten sind, hat sicher nicht zuletzt damit zu tun, dass – neben der Schrift Axel Honneths (1992) auch durch die Arbeiten Annedore Prengels (1993) und den Überblicksband von Benno Hafeneger, Peter Henkenborg und Albert Scherr (2002) sensibilisiert – immer wieder anerkennungsrelevante Sachverhalte, Anerkennungsproblematiken rekonstruiert wurden, durch die die (beobachtete oder erzählte) Situation strukturiert wurde. Inzwischen liegen hierzu eine ganze Reihe an Publikationen vor, auf die an dieser Stelle nur hingewiesen werden kann: z.B. Hafeneger u.a. 2002; Wiezorek 2005; Helsper u.a. 2005; Stojanov 2006; Schoneville/Thole 2009; Balzer/Ricken 2010; Ricken/Balzer 2012; Reh/Ricken 2012; Equit 2011; Wischmann 2015.

Literatur

- Alheit, P./Dausien, B. (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 431–457.
- Balzer, N./Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 35–87.
- Binneberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg, H. 3, S. 395–402.
- Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim/München.
- Böhnisch, L./Schröer, W. (2013): Soziale Arbeit. Eine problemorientierte Einführung. Stuttgart.
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.
- Dausien, B./Hanses, A. (2016): Konzeptualisierungen des Biografischen – Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H.2, S. 159–171.
- Dieminger, B./Schnarr, A./Siebold, S./Wiezorek, C. (2013): Bildung, Sprache und Biografieforschung. Einige Überlegungen zu Begrenzungen der verbalsprachlichen Erschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33. Jg., H. 2, S. 152–168.
- Ecarius, J. (2006): Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 91–108.
- Equit, C. (2011): Gewaltkarrieren von Mädchen. Der „Kampf um Anerkennung“ in biografischen Lebensverläufen. Wiesbaden.
- Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? In: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB). Dossier Kulturelle Bildung. http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html (27.02.2017).
- Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 159–172.
- Felden, H.v. (2016): Bildung und Biographie. Zur Erschließung von Bildungsprozessen in Lebensgeschichten durch Differenzierung des narrationsstrukturellen Verfahrens. In:

- Koller, H.-C./Wulftange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S. 103–125.
- Finkel, M. (2006): Heimerziehung und Biographie. Über die Anschlussfähigkeit zwischen biographischer Erfahrung und institutioneller Unterstützung. In: Bitzan, M./Bolay, E./Thiersch, H. (Hrsg.): *Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe*. Weinheim/München, S. 39–56.
- Fuchs, T. (2011): *Bildung und Biographie. Eine Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung*. Bielefeld.
- Fuchs, T. (2016): „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – Der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, H.-C./Wulftange, G. (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld, S. 127–151.
- Garz, D./Blömer, U. (2010): *Qualitative Bildungsforschung*. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 571–588.
- Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.) (2002): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach/Ts.
- Helsper, W. (2009): *Schulkultur und Milieu – Schulkulturen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns*. In: Melzer, W./Tippelt, R. (Hrsg.): *Kulturen der Bildung*. Opladen, S. 155–175.
- Helsper, W. (2016): Wird die Pluralität in der Erziehungswissenschaft aufgekündigt? In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31-2016, S. 89–105.
- Helsper, W./Bertram, M. (2006): *Biographieforschung und SchülerInnenforschung*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden S. 273–294.
- Helsper, W./Hummrich, M./Kramer, T. (2010): *Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag*. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München, S. 119–136.
- Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.) (2014): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Krüger, H.H./Fritzsche, S./Sandring, S./Wiezorek, C./Böhm-Kasper, O./Pfaff, N. (2006): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden.
- Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2005): *Anerkennung in institutionalisierten, professionellen pädagogischen Beziehungen. Ein Problemaufriss*. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 179–206.
- Hildenbrand, B. (1998): *Biographieanalysen im Kontext von Familiengeschichten: Die Perspektive einer Klinischen Soziologie*. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen, S. 205–244.
- Höblich, D. (2010): *Biografie, Schule und Geschlecht: Bildungschancen von SchülerInnen. Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.
- Idel, S. (2004): *Waldorfschule und Schülerbiographie. Fallrekonstruktionen zur lebensgeschichtlichen Relevanz anthroposophischer Schulkultur*. Wiesbaden.
- Kaiser, Y. (2011): *Jugendhilfe und Bildung. Rekonstruktion von Bildungsprozessen in einem Projekt für Schulverweigerer*. Wiesbaden.
- Kokemohr, R. (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie*. In: Koller, H.-

- C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13–68.
- Koller, H.-C. (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung. In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn, S.: 34–51.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.
- Koller, C.-H./Wulftange, G. (2016a): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, S. 9–18.
- Koller, H.-C./Wulftange, G. (2016b): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld.
- Kramer, R.T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Opladen.
- Krüger, H.-H. (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 13–34.
- Krüger, H.H./Deinert, A./Zschach, M. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen.
- Krüger, H.H./Köhler, S.M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen.
- Krüger, H.H./Köhler, S.M./Zschach, M./Pfaff, N. (2012): Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien in einer Längsschnittstudie. Opladen.
- Litau, J./Walther, A./Warth, A./Wey, S. (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Weinheim/Basel.
- Ludwig, J. (2014): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lerndebatten. Bielefeld, S. 181–202.
- Maas, M. (2003): Alternativschule und Jugendkultur. Entwicklungsprobleme von Adoleszenten. Weinheim/Basel.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Marotzki, W. (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 59–70.
- Marotzki, W./Alheit, P. (2002): Bildungsforschung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3. Jg., H. 2, S. 185–189.
- Marotzki, W./Tiefel, S. (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 71–88.
- Nittel, D. (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung, Weinheim und München.
- Nohl, A.M. (2006): Bildung und Spontaneität – Phasen von Wandlungsprozessen in drei Lebensaltern. Opladen.
- Nohl, A.M. (2013): Spontane Bildungsprozesse. Lebensbewältigung auf Umwegen. In: Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. von/Stauber, B. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Weinheim/München, S. 47–68.
- Nohl, A.M. (2016): Bewältigung und Bildung – eine rekonstruktive Perspektive auf die Bedeutung der Krise als Katalysator. In: Litau, J./Walther, A./Warth, A./Wey, S. (Hrsg.): Theorie und Forschung zur Lebensbewältigung. Methodologische Vergewisserungen und empirische Befunde. Weinheim/Basel, S. 108–125.
- Nohl, A.M./Rosenberg, F. von/Thomsen, S. (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.
- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativen-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, I./Müller, H. R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen, S. 35–56.

- Ricken, N./Balzer, N. (2012) (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden.
- Riemann, G. (2016): Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit. Überlegungen zu zentralen Aufgabenstellungen und Elementen im professionellen Handeln und zu Formen ihrer Entdeckung und Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 2, S. 199–214.
- Rosenberg, F. v. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.
- Rosenberg, F. v. (2014): Lern- und Bildungsprozesse im Kontext kultureller Pluralität. Wiesbaden.
- Schneider, E. (2014): Herausbildung habitualisierter Bildungsorientierungen im Rahmen eines biografischen Wandlungsprozesses – Das Fallbeispiel einer aufsteigenden Hauptschülerin im Längsschnitt. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 332–349.
- Schoneville, H./Thole, W. (2009): Anerkennung – ein unterschätzter Begriff in der Sozialen Arbeit? In: Soziale Passagen. 1, S. 133–143.
- Schulze, T. (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsreich und Bedeutung. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 35–58.
- Schwanenflügel, L. von (2015): Partizipationsbiographien Jugendlicher. Zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden.
- Siebold, S. (2013): Der Übergang von der Grund- in die Sekundarschule bei Kindern in Heimen. Erste Ergebnisse zu ihren Orientierungen in Bezug auf die Schulfindung. In: Siebold, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 43–55.
- Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden.
- Suttlery, F. (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt/New York.
- Tenorth, H.E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., H. 6, S. 969–984.
- Thiersch, S. (2014): Bildungshabitus und Schulwahl. Fallrekonstruktionen zur Aneignung und Weitergabe des familiären Erbes. Wiesbaden.
- Thon, C. (2016): Biografischer Eigensinn – widerspenstige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 2, S. 185–198.
- Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Veith, H. (1996): Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens. Frankfurt/New York.
- Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“ „Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling Out.“ In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, S. 97–128.
- Wensierski, H.J. (2006): Biographische Forschung in der Sozialpädagogik. In: Krüger, H.H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden, S. 459–481.
- Wiezorek, C. (2005): Biographie, Schule und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden.
- Wiezorek, C. (2016): (Keine) Bildungsprozesse bei Kindern, (aber) verlaufskurven-förmige Entwicklung und biografische Orientierungen? Eine Problematisierung der ‚Erwachsenenbezogenheit‘ theoretischer Konzepte in der qualitativen Bildungsforschung. In: Kreitz, R./Miethe, I./Teervoren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, S. 61–82.

- Wiezorek, C./Grundmann, M. (2013): Bildung und Anerkennung im Kontext sozialer Ungleichheit. In: Ahmed, S./Pohl, A./Schwanenflügel, L. von/Stauber, B. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Weinheim/München, S. 17–33.
- Wigger, L. (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung. In: Vierteljahreszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., H. 4, S. 478–493.
- Wigger, L. (2006): Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitus transformationen und Bildungsprozessen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 101–118.
- Wigger, L. (2016): Über Ehre und Erfolg im „Katz-und-Maus-Spiel“. Versuch einer holistischen Interpretation der Bildungsgestalt eines jungen Erwachsenen. In: Koller, H.-C./Wulftange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung. Bielefeld, S. 47–78.
- Wigger, L. (Hrsg.) (2009): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn.
- Wigger, L./Equit, C. (2010) (Hrsg.): Bildung, Biographie und Anerkennung. Interpretationen eines Interviews mit einem gewaltbereiten Mädchen. Opladen.
- Wischmann, A. (2015): Ist das Bildung? Eine anerkennungstheoretische Perspektive auf Bildung und Benachteiligung im Kontext Kritischer Sozialer Arbeit. In: Dörr, M./Füssenhäuser, C./Schulze, H. (Hrsg.): Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer kritischen Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 175–190.
- Zedler, P./Döbert, H. (2010): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 23–45.